



# UNIVERSITY OF TAMPERE

This document has been downloaded from  
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere



*Publisher's version*

The permanent address of the publication is  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201311201619>

Author(s):	Tuomisto, Jukka
Title:	Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotyö - Aulis Alanen opintokerhotyön tutkijana ja kehittäjänä
Main work:	Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus : Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä
Editor(s):	Tuomisto, Jukka; Salo, Petri
Year:	2006
Pages:	133-155
ISBN:	951-44-6838-4
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201311201619

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

# Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotyö

– Aulis Alanen opintokerhotyön tutkijana ja kehittäjänä

Jukka Tuomisto

## 1. Lähtökohdat

Aulis Alasen pitkäaikaisena mielenkiinnon kohteena oli sivistysjärjestöjen/opintokeskusten opintotoiminta ja sen tutkiminen. Kiinnostus juonsi ilmeisesti juurensa Alasen omista nuoruusaikaisista kokemuksista Isonkyrön Alapään nuorisoseurassa. Seuran vuonna 1947 julkaistu 50-vuotishistoriikki oli hänen ensimmäinen tutkielmansa<sup>1</sup>. Sitten Alanen tutki sivistysjärjestöjen opintotoimintaa kolmenkymmenen vuoden ajan, 1960-luvun alusta 1980-luvun lopulle. Alaselle oli tyypillistä pitkäjänteisyys, hän kehitteli ja pohdiskeli alan keskeisiä ongelmia vuosikausia ja palasi niihin uudestaan ja uudestaan. Näkökulma ongelmaan saattoi olla aiemmasta poikkeava, analyysi syvällisempää ja tarkastelutapa ajankohtaisempi. Suomessa ei ole toista henkilöä, joka olisi tutkinut sivistysjärjestöjen toimintaa yhtä pitkään ja syvällisesti.

Alasen opintokerhotutkimus käsittää kolme itsenäistä monografiaa ja joitakin artikkeleita. Ensimmäisenä valmistui tutkimus *Opintokerhotyön näköaloja* (1963), seuraavana väitöskirjatyö *Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotyö* (1969) ja viimeiseksi niin sanotun Okela-projektin (vuoden 1976 opintokeskuslain soveltamisen seurantatutkimus) loppuraportti *Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen* (1986). Ensimmäinen ja viimeinen olivat tilaustutkimuksia, mut-

---

<sup>1</sup> Aulis Alasen vuonna 1989 ilmestyneessä juhlakirjassa puhutaan virheellisesti sata-vuotishistoriikista (s. 165). Kysymys oli 50-vuotishistoriikista. Alanen korjasi tämän virheen myöhemmin, mutta se ei ehtinyt enää kirjaan.

ta myös väitöskirja perustui ensimmäisen tutkimuksen pohjalle ja aineistolle. Kaikissa mainituissa tutkimuksissa Alanen analysoi opiskelun julkilausuttujen tavoitteiden ja käytännön toiminnan yhteyksiä ja ristiriitoja ”opinnollisuuden” näkökulmasta. Koska aikaisempi opintokerhotyö ja -tutkimus luovat pohjaa myös Aulis Alasen tutkimuksille, niin aluksi luodaan lyhyt katsaus opintokerhojen alkuvaiheisiin ja varhaisimpaan tutkimukseen.

## 2. Opintokerhotoiminnan alkuvaiheet

Ensimmäiset yritykset opintokerhotyön käynnistämiseksi tehtiin jo autonomian ajalla, mutta vasta 1920-luvulla toiminnasta tuli jäsenytyneempää. Syynä tähän oli kansansivistysjärjestöjen edustajista muodostetun Valtion luentolautakunnan perustaminen vuonna 1920 (vuodesta 1946 Valtion kansansivistyslautakunta). Se sai tehtäväkseen päättää valtion vuosittain jakaman määrärahan myöntämisestä eri järjestöille opintopiiritoimintaa varten (Karjalainen 1970, 194). Käsite opinnollisuudesta vapaan sivistystyön yhtenä keskeisenä periaatteena alkoi hahmottua jo 1920-luvulla. Karjalainen (1970, 26) on luonnehtinut kehitystä seuraavasti:

Maamme vapaassa kansansivistystyössä on nähtävissä hitaasti etenevänä mutta selvänä kehityspiirteenä opintoharrastusten yhä keskeisemmälle sijalle asettaminen ja tilapäisluontoisten valistus-, ajanviete- ym. tilaisuuksien kasvatuksellisen ja sivistyksellisen merkityksen kritikoiminen.

Liakka havaitsi tämän kehityssuunnan jo vuonna 1916 ja piti sitä ilahduttavana (Liakka 1916, 2). Alasen mukaan (1986a, 59) Castrénin ajattelussa itsekasvatuksen käsite määrittyi myös ytimeltään opinnolliseksi: jatkuvaan kehittymiseen pyrkivä sivistysharrastus edellytti suunnitelmallisesti etenevää ja kokonaisuudeksi rakentuvaa oppimista, ”vakavaa opiskelutyötä” (mt., 65, 53, 89, 192–193). Suurin piirtein samaa tarkoitti Wuorenrinne, kun hän vaati 1920-luvun lopulla kansansivistystyön kehittämistä ekstensiivisestä (määrällisestä) intensiiviseen (laadulliseen) suuntaan (Wuorenrinne 1952, 33–45).

Vaikka kansalais- ja työväenopistojen sekä kansanopistojen valtioapulait säädettiin jo 1920-luvun puolessavälissä, oli sivistysjärjestöjen opintokerho- ja luentotoiminnan tyytyminen pitkään varsin mitättömään, eduskunnan vuosittain valtion tulo- ja menoarviossaan hyväksymään määrärahaan. Ennen viime sotia tehdyt ehdotukset opintokerhotoiminnan valtionapujärjestelmän parantamiseksi eivät johtaneet tuloksiin.

## Vuoden 1950 opintokerhokomitea

Heti sotien jälkeen – lokakuussa 1946 – valtioneuvosto asetti komitean tutkimaan opintokerhotyötä vapaan kansansivistystyön muotona sekä tekemään ehdotuksia siitä, millä tavalla valtion olisi sitä kehitettävä ja avustettava sekä laatimaan ehdotuksen opintokerholaiksi (Komitean mietintö 1950:2, 3). Komitean puheenjohtajana toimi Arvi Hautamäki Työväen Sivistysliitosta. Komitean mukaan ”Opintokerho on siis yhteenliittymä, jonka päätarkoituksena on jäsentensä opinnollisen tarpeen tyydyttäminen yhteisopiskelun avulla” (mt. 90). Komitea esitti opintokerhojen tunnusmerkiksi yhdeksän kriteeriä, esimerkiksi opiskelun säännöllisyyttä, jatkuvuutta, suunnitelmallisuutta, opinnollisuutta sekä menetelmällistä sopivuutta.

Komitea teetätti Yhteiskunnallisen Korkeakoulun yhteiskuntatieteellisessä tutkimuslaitoksessa tutkimuksen *Opintokerho sivistystarpeen tyydyttäjänä*. Tutkimuksen johtajana toimi juuri kansansivistysopin professoriksi (1946) nimitetty Urpo Harva. Tutkimus oli yksinkertainen kyselytutkimus ja yleisselvitys opintokerhotoiminnan silloisesta tilanteesta. Tutkimusraportti julkaistiin vuoden 1950 opintokerhokomitean mietinnön liitteenä (Komiteanmietintö 1950:2, 127–156).

Komitean kommenteista huokuu jonkinlainen epäily opintokerhojen todellista opinnollisuutta tai opintojen tietynlaista yksipuolisuutta ja poliittisuutta kohtaan. Pohtiessaan osallistujien motiiveja komitea toteaa muun muassa seuraavaa:

Tutkimuksen tulos tukee sitä kerhotyöstä tehtyä havaintoa, että ulkoiset vaikuttimet usein antavat ensimmäisen sysäyksen opintokerhotoimintaan, ilman että siten tun-

nettaisiin saatavan tyydytetyksi jokin tietoisesti tajuttu henkinen tarve. Erityisesti toveripiirin taholta saadulla esimerkillä tai arvovaltaa omaavan henkilön antamalla kehoituksella näyttää olevan huomattava merkitys. (mt. 1950:2, 85)

Yllä esitetyn voi tulkita epäluottamuslauseena yksilöiden itsenäiselle ajattelukyvyllä ja pumpuliin kätketyksi kritiikiksi työväenliikkeen sivistysjärjestöjä kohtaan. Kysymys voi toki olla näin realistisesta itsekritiikistä. Sen voi myös tulkita komitean jäsenten ylikriittisenä suhtautumisena opintokerhotoimintaa kohtaan ja varautumisena muiden mahdollisesti esittämään samankaltaiseen kritiikkiin.

Opintokerhokomitea halusi erottaa opintokerhot sellaisista harrastusryhmistä, joiden tarkoituksena ei ole jäsentensä tiedontarpeen vaan lähinnä toimintahalun tyydyttäminen. Niinpä opintokerhokomitea totesi, etteivät esimerkiksi laulukoorot, liikuntaryhmät, käsityöpiirit, soittokunnat ja näytelmäkerhot olleet sellaisenaan opintokerhoja, jotka voisivat saada valtionavusta opintokerholain perusteella. Komitea sulkee opintokerhotyön ulkopuolelle myös eriytyneen ammattiopetuksen. (Komiteanmietintö 1950:2, 95.)

Viihteellisyyden ongelma on seurannut opintokerhotoimintaa 1920-luvulta alkaen. Se vain korostui 1950-luvulla, kun monet käytännöllisten taitojen ja erilaisten esittävän taiteen muotojen harjoittaminen sekä liikuntaharrastukset alkoivat organisoitua opintokerhoiksi. Valtionhallinto ratkaisi asian niin, että esitys- ja suoritustaitoja harjoittavien kerhojen oli valtionapua saadakseen sisällytettävä harjoittelun ohella opetussuunnitelmaansa riittävästi kirjallisuuteen perustuvaa tietopuolista opiskelua.

Rajankäynti opintokerhojen ja muun yhteiskunnallisen toiminnan välillä ratkaistiin siis tietopuolisen opiskelun tavoitteisuuden ja järjestelmällisyyden perusteella. Jos nämä kriteerit eivät riittävästi täyttyneet, ryhmän ei tullut saada valtionapua. Suunnilleen samat kriteerit olivat tuolloin käytössä myös muissa maissa (Alanen 1963, 77).

Vuoden 1950 opintokerhokomitea käsittelee lyhyesti opintokerhojen merkitystä myös yhteisöelämän kannalta, lähinnä valtakunnallisen ja kunnallisen demokratian näkökulmasta. Komitea ei sen sijaan tarkastellut opintokerho-opiskelua sen yksilöille tuottaman sosiaalisen pääoman ja viihtyvyyden kannal-

ta. Komitea näki opintokerhot siis hyvin järjestösidonnaisena ja tavoitteellisena opintomuotona.

Komitean jäsenet tulivat joka tapauksessa vakuuttuneiksi opintokerhotoiminnan kehittämisen tarpeellisuudesta ja päätyivät suosittelemaan opintokerhojen valtionavun parantamista. Komitean ehdotuksessa esitettiin opintokerhoille 60 %:n ja kansantajuiseen tieteelliseen luentotoimintaan 75 %:n valtionapua. Lakia ei kuitenkaan koskaan hyväksytty eikä pantu täytäntöön.

### 3. Opintokerhotyön näköaloja – opinnollisuus opiskelun laadun kriteerinä

Pitkän odotuksen jälkeen sivistysjärjestöt saivat ensimmäisen lakisäätöisen valtionapujärjestelmänsä, kun vuonna 1964 säädettiin laki ja asetus opintokerhojen valtionavusta. Kuten nimi jo osoittaa laissa keskityttiin opintokerhotoimintaan, vaikka luennotkin kuuluivat valtionavun alaisuuteen. (Karjalainen 1970, 201; Alanen 1992, 65.)

Alanen (1963, 5) toteaa tutkimuksensa *Opintokerhotyön näköaloja* esipuheessa, että tutkimus on jatkoa Urpo Harvan johdolla vuonna 1947 suoritettulle kyselytutkimukselle, jossa selvitettiin opintokerholiikkeen silloista rakennetta ja toimintaa. Uuden tutkimuksen tarpeellisuutta hän perustelee seuraavasti:

Sen jälkeen on kerhotoiminta huomattavasti kasvanut ja muuttunut. Saadakseen nykytilanteesta tuoreisiin tietoihin perustuvan kokonaiskuvan pyysi Opintotoiminnan Keskusliiton, Työväen Sivistysliiton ja Svenska Studieförbundetin asettama yhteistoimikunta Yhteiskunnallisen Korkeakoulun tutkimuslaitosta suorittamaan uuden opintokerhotutkimuksen. (Alanen 1963, 5)

Näin myös tapahtui. Sekä Harvan että Alasen tutkimukset tehtiin siis Yhteiskunnallisen Korkeakoulun tutkimuslaitoksessa. Rahoittajana oli ensimmäisessä tutkimuksessa opetusministeriö ja jälkimmäisessä opetusministeriö ja valtion kansansivistyslautakunta.

Tutkimuksessaan Alanen toteaa, että opintokerhotyön tehtävänä on edistää jäsentensä opiskelupyrkimyksiä, mutta tarjota heille myös mahdollisuus viihtyisään yhdessäoloon (1963, 35). Tavoitteiden kahtalaisuutta ajatellen Alanen muotoili tavoitteita koskevan kysymyksen siten, että vastaajat saattoivat ilmaista sekä opinnollisia että viihtymistavoitteita. *Opinnollisia tavoitteita* edustivat muun muassa kouluopintojen tukeminen, ammattipätevyyden lisääminen, hyödylliset vapaa-ajan taidot sekä yleissivistyksen parantaminen. *Viihtymistavoitteita* olivat virkistävä vapaa-ajan vietto sekä yhdessäolo ja ajatusten vaihtaminen. Opintokerhojen jäsenten keskuudessa viihtymistavoitteet olivat keskeisiä. Virkistävän vapaa-ajan vieton mainitsi 49 % sekä yhdessäolon ja ajatusten vaihdon 36 % opiskelijoista. Opintokerho-ohjaajien kohdalla vastaavat prosenttiluvut olivat 36 % ja 55 %. Viihtymistavoitteet olivat suosituimmat vaihtoehdot kaikista mainituista kerhotoiminnan tavoitteista. Opintojärjestöt poikkesivat kuitenkin yllättävän selvästi toisistaan tavoitesuuntauksien perusteella. Alanen toteaa, että toiminnan opintokeskeisyys vaihtelee eri järjestöjen opintokerhoissa selvästi. (Mt. 36–38.)

Alanen (1963, 71) toteaa, että kysymys ”opintokerhotyön laatuvaatimuksista” on tullut esiin erityisesti rajankäynnissä opintokerhojen ja muiden harrastusryhmien välillä. Hän (mt. 78) korostaa tutkimusraportissaan opintokerho-opiskelun opinnollisuuden merkitystä ja vaatii tästä syystä opintojärjestöiltä opintokerhojen jatkuvaa ja systemaattista tulosten arviointia sekä ohjaajien pedagogisten valmiuksien parantamista. Hän toteaa (mt. 81) että ”...opintokerhotyön laadullisen tehostamiseen kuuluu myös toveriohjaajajärjestelmän jatkuva kehittäminen”. Samalla hän korostaa ”ihmisten välisen *vuorovaikutuksen* vaikutusta opiskelussa, koska se on jo sinänsä tehokasta *sosiaalista kasvatus-*” (kurs. JT). Hänen mukaansa tämä vuorovaikutus voi olla opintokerhoissa kiinteää ja syvällistä. Opintokerho voi näin parhaimmillaan vapauttaa jäseniään niistä epävarmuuden, voimattomuuden ja eristyneisyyden kokemuksista, joita sosiologiassa nimitetään vieraantumislmiöiksi (mt. 76–77). Alanen asetti

<sup>2</sup> Mielenkiintoista on, että Alanen puhui jo 1960-luvun alussa opiskelun ”laatuvaatimuksista”. Hän tarkoitti tällä suunnilleen samaa kuin opetuksen kehittelijät myöhemmin. Opiskelijoiden aktiivinen osallistuminen ja oppimisen edistymisen seuraaminen oli tässä keskeisessä asemassa.

opintokerhotoiminnan sosiaaliset tavoitteet siis hyvin korkealle. Opintokerhojen opinnollisuutta ja laatua Alanen tarkastelee muun muassa tutkimalla opinnollista vuorovaikutusta, toimivaa osallistumista, käytettyjä opetusmenetelmiä sekä opintoihin valmistautumista (mt. 64–71). Hän tekee tutkimuksensa lopussa lukuisia kehittämis ehdotuksia, jotka liittyvät ensisijaisesti jo edellä mainittuihin opetuksen laadulliseen kehittämiseen, opinnollisen ja viihtymistavoitteen tasapainottamiseen ja ohjaajien pedagogisten taitojen kehittämiseen. Lopuksi hän toteaa, että ”osallistumisen laajentamisen ja opintotyön laadulliseen kehittämiseen on vähän mahdollisuuksia niin kauan kuin opintokerholiike toimii nykyisellä taloudellisella perustalla” (mt. 84).

On vaikea sanoa, mikä vaikutus Alasen tutkimuksella oli siihen, että laki ja asetus opintokerhojen valtionavusta hyväksyttiin 1964. On hyvin todennäköistä, että se tuki osaltaan lain hyväksymistä. Vuonna 1965 voimaan tullut laki ja asetus tuotti kuitenkin sivistysjärjestöille pettymyksen. Opetusministeriö määräsi yksittäisen opintokerhon valtionavun enimmäismääräksi (vuonna 1965) vain 32 markkaa. Myös opintokeskuksille myönnetty valtionapu oli hyvin vaatimaton. (Karjalainen 1970, 201–202.)

#### **4. Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotyö – tutkimus aikuisten vapaista ryhmäopinnoista**

Alasen vuonna 1969 valmistunut väitöskirja *Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotyö. Tutkimus aikuisten vapaista ryhmäopinnoista sosiaalisen osallistumisen muotona* liittyy saumattomasti tuolloiseen, melko yleiseen yhteiskuntatieteelliseen tutkimussuuntaukseen, jossa yhteiskunnan eri toiminta-alueita (esimerkiksi poliittista toimintaa, kirjastoa, joukkotiedotusvälineitä, vapaa-ajan harrastustoimintaa, aikuiskasvatusta) tarkasteltiin Yhdysvalloista vaikutteita saaneen sosiologisen osallistumistutkimuksen näkökulmasta. Empiiristen survey-tutkimusten avulla tutkittiin kuinka paljon ja ketkä osallistuivat mihinkin yhteiskunnalliseen toimintaan. Tarkoituksena oli löytää selitys sille, miksi toiset



osallistuvat aktiivisesti yhteiskunnallisiin toimintoihin, toiset eivät. Tutkimuksissa tuli yhdenmukaisesti ilmi osallistumisen kasautuminen hyvin koulutetuille ja sosiaalisesti hyvässä asemassa oleville. Tutkimukset liittyivät 1960-luvun lopulla käytyyn keskusteluun väestön aktivoinnista, (yritys)demokratian laajentamisesta ja tasa-arvon toteuttamisesta yhteiskunnassa.

Väitöskirjansa alussa Alanen kiittää professori Urpo Harvaa, Antti Eskolaa ja Yrjö Littusta tutkimuksensa suunnittelussa ja aineiston käsittelyssä saamastaan avusta. Erityiskiitoksen saa professori Antti Eskola, joka luki koko käsikirjoituksen ennen kuin se lähti esitarkastukseen. Virallisina esitarkastajina toimivat Urpo Harva ja Kosti Huuhka. Harva oli kansansivistysopin (vuodesta 1965 aikuiskasvatus) ensimmäinen ja tuolloin ainoa professori maassamme ja jälkimmäinen ensimmäinen kansansivistysopissa väitellyt yhteiskuntatieteiden tohtori (ks. Huuhka 1955). Alanen oli siten toinen kansansivistysopissa/aikuiskasvatuksessa väitellyt yhteiskuntatieteiden tohtori<sup>3</sup>.

Selittävinä muuttujina osallistumistutkimuksissa olivat yleensä yhteiskuntaluokat ja yhteiskunnan sosiaalista rakennetta kuvaavat muuttujat. Alasen näkökulma oli kuitenkin erilainen. Hän tarkasteli ryhmän ja ryhmädynamiikan vaikutuksia opintotoimintaan. Koska Alanen oli opiskellut sosiologian lisäksi psykologiaa ja sosiaalipsykologiaa oli ymmärrettävää, että häntä kiinnostivat erityisesti yksilö- ja ryhmädynaamiset kysymykset. Tästä syystä sosiaalipsykologian professoriksi juuri nimitetty (1966) Antti Eskola sopi erinomaisesti käsikirjoituksen esilukijaksi.

---

<sup>3</sup> Kosti Huuhka väitteli (1955) yhteiskuntatieteiden tohtoriksi kansansivistysopin pääaineenaan, Alanen väitteli (1969) sen sijaan yhteiskuntatieteiden tohtoriksi aikuiskasvatus pääaineenaan. Tämä johtui siitä, että oppiaineen aikaisempi nimi kansansivistysoppi muutettiin vuonna 1965 aikuiskasvatukseksi. Mitään merkittävää sisällöllistä eroa oppiaineessa ei kuitenkaan tapahtunut. Toinenkin ero väitösten välillä oli, Kosti Huuhka väitteli vielä vanhassa YKK:ssa Helsingissä, Alasen väitös tapahtui sen sijaan jo Tampereen yliopistossa (1966) Tampereella, minne oppilaitos oli muuttanut vuonna 1960. Mainittakoon vielä, että Kosti Huuhka oli ensimmäinen YKK:ssa väitellyt tohtori. Hän oli kaiken lisäksi ei-ylioppilas, joten hänen väitöksensä liittyi monta erikoisuutta.

## Yhteiskunnallinen konteksti

Alasen väitöskirja sijoittui ajallisesti 1960-luvun lopun kriittiseen, koulutuksen tavoitteisuutta ja merkitystä sekä ammatillista koulutusta korostavaan keskusteluilmapiiriin. Perinteinen vapaa kansansivistystyö joutui tällöin kriisiin, sillä omaehtoista vapaa-ajan opiskelua pidettiin tehottomana ja auttamattoman vanhanaikaisena; sehän ei tuottanut opiskelijalle mitään näkyvää ”hyötyä” esimerkiksi tutkinnon, sosiaalisen kohoamisen tai palkankorotuksen muodossa. Erityisen onnekkaasti hyötyajattelua ajoi 1960-luvun lopulla perustettu *Aikuiskoulutuspoliittinen yhdistys*, joka syytti perinteistä aikuiskasvatusta (vapaa sivistystyötä) tehottomuudesta, toiminnan vapaatavoitteisuudesta ja opetuksen ei-tutkinnollisuudesta (ks. Haapio & Toiviainen 1972, 8–10). Yhdistys halusi asettaa alalle tiukat tehokkuus- ja tutkintotavoitteet muun koulutusjärjestelmän mallin mukaisesti. Aikuiskasvatus tuli liittää muun koulutusjärjestelmän rinnalle, osaksi yleistä yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaa. Yhdistys vaati komitean asettamista selvittämään ja selkiyttämään aikuiskasvatuksen asemaa yhteiskunnan koulutuspolitiikan osana<sup>4</sup>.

## Opintokerho-opiskelu ja sen tavoitteet

Tutkimuksensa teoreettiseksi lähtökohdaksi Alanen (1969a) otti Talcott Parsonsin käyttämän käsiteparin: instrumentaalinen–ekspressiivinen. Sosiaalisessa osallistumisessa *instrumentaalinen* osallistuminen tarjoaa tilaisuuden etene- miseen, jonkin tietynasteisen tyydytyksen lykkäämistä ja ponnistelua vaativan asiatavoitteen toteuttamisessa. Tällaisella osallistumisella on siis välinelunne.

<sup>4</sup> Aikuiskoulutuskomitea perustettiin vuonna 1971. Komitea otti nimekseen Aikuiskoulutuskomitea, koska se tarkasteli aikuiskasvatusta nimenomaan koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Sen asettaminen merkitsi käänteentekevää muutosta aikuiskasvatuksen kehittämisessä. Komitea tarkasteli ensimmäistä kertaa aikuiskasvatusta kokonaisuutena ja valtakunnallisen koulutuspolitiikan ja -suunnittelun osana. Alanen toimi komitean pääsihteerinä, joten hänen käsialansa näkyy selvästi komiteanmietinnössä. Komitea julkaisi kaksi mietintöä, Alanen kirjoitti ensimmäisen osan varsin itsenäisesti.

*Ekspressiivinen* toimintasuuntaus tähtää puolestaan vuorovaikutukseen, joka tarjoaa tilaisuuden miellyttävien tunnesuhteiden tuottamaan tyydytykseen ja muuhun välittömään mielihyvään. Kysymyksessä on siis välittömän mielihyvän ja tyydytyksen saavuttaminen itse vuorovaikutustilanteessa. Osallistuminen ei yleensä ole puhtaasti joko ekspressiivistä tai instrumentaalista, vaan erot on nähtävä painosuhteiden vaihteluna molempien yhdistelmässä.

Parsonsin mukaan sosiaalisilla organisaatioilla on vastaavasti kaksi tehtävää: instrumentaaliseen toiminta-alueeseen kuuluvat tuotanto ja kasvatus, ekspressiivisiä eli välitöntä tyydytystä palvelevia perustehtäviä ovat tunnepohjaisen samastumisen ja kulutusmahdollisuuksien järjestäminen. Instrumentaalinen käyttäytyminen on nähty yleensä pitkäjänteisenä, systemaattisena työnä (Allardt 1964, 89, sit. Alanen 1969a, 14 ja 16). Alanen toteaa, että opiskelu on usein esitetty luonteenaan instrumentaalisen toiminnan erityismuotona.

Koska instrumentaalisuuden ja ekspressiivisyyden käsitteellä oli Alasen (mt. 13) mielestä kummallakin rasitteenaan tässä yhteydessä harhaanjohtavia merkitysyhteyksiä, samoin Allardtin käyttöön ottamilla suomenkielisillä vastineilla ”välineellinen” ja ”ilmaisullinen”, päätyy hän omassa tutkimuksessaan käyttämään käsiteparia: *opinnollinen–viihdyttävä*<sup>5</sup>.

Toiminnan opinnollisuuden mukaan Alanen (1969a, 13) ryhmittää opinto-suuntaukset kahteen pääsuuntaukseen: *oppimiseen* ja *viihtymiseen*. Oppimiseen tähtäävät opinnot Alanen (1969a, 28) jakaa edelleen kahteen alasuuntaukseen: kehittymiseen ja hyötyyn.

*Kehittymisellä* hän tarkoittaa kaikkia sellaisia opintotavoitteita, joissa oppiminen koetaan itseisarvoksi ja opiskeluun hakeudutaan ensisijaisesti tiedollisen

---

<sup>5</sup> ”Opintokerhotyön näköaloja” -tutkimuksessa Alanen (1963) puhui vielä ”viihtymisestä” ja ”viihtymistavoitteesta”, mutta väitöskirjassa (1969) hän käyttää käsitteitä ”viihdytys”, viihdytyskeskeisyys” ja ”viihdytysuuntaus”. Käsitteillä ei ole merkittävää sisällöllistä eroa. Viihdytyskeskeisiä ovat opiskelijat, jotka eivät ole (juuri) lainkaan kiinnostuneita ryhmän opinnollisista tavoitteista. Myöhemmin Alanen erotti tarkemmin viihteellisuuden (viihdytyskeskeisyyden) viihtymisestä. Viihtymisessä ei ole mitään vikaa, jos se palvelee opinnollisuutta. Sellainen viihde ja viihteellisyys (viihdytyskeskeisyys) joka muodostuu oppimistavoitteista erilliseksi toiminnaksi, jopa sen vastaiseksi, ei kuulu Alasen mukaan aikuiskasvatukseen. (Alanen 1985, 153.)

ja taidollisen edistymisen tuottaman, hyödyistä riippumattoman, tyydytyksen vuoksi. Kehittymispyrkimyksiin hän sisällyttää tiedollisen orientoitumisen ympäröivään yhteiskuntaan ja sekä omien taiteellisten ja muiden itsensä ilmentämistaipumusten ja itsekasvatuksen aspektit. Alanen näkee siis tällaisen aikuisten omaehtoisen harrastus- ja opintotoiminnan vakavana opiskeluna. Myös Oittinen (1943) on korostanut, ettei omaehtoinen harrastustoiminta ole suinkaan mitään ”harrastelua”, vaan vakavaa opiskelua ja itsensä kehittämistä.

*Hyötytavoitteisessa* opiskelussa oppiminen nähdään ensisijaisesti välineeksi esimerkiksi sosioekonomisen aseman parantamisessa, ammatillisen pätevyyden kehittämisessä, sosiaalisen statuksen kohottamisessa. Ammattipätevyyden hankkminen tai lisääminen on eräs keskeinen hyötytavoitteisen opiskelun muoto (Alanen 1969a, 28).

Alasen mukaan opinnollisuutta voi periaatteessa arvioida kolmesta näkökulmasta: tavoitteiden, tulosten ja toimintamallien perusteella. Opintokerhojen toimintamallia koskevia normeja ja suosituksia analysoimalla hän päätyy kuitenkin viiteen opinnollisuuden peruskriteereihin, joita hän käyttää analyysinsä pohjana. Nämä kriteerit ovat erikoistuneisuus, suunnitelmallisuus, jäsenytyneisyys, säännöllisyys ja jatkuvuus (mt. 15).

Alanen pohtii tutkimuksessaan opinnollisuutta sekä yksilön että ryhmän kannalta. Hän toteaa, että mitä opinnollisemmin suuntautuva osallistuja, sitä vähemmän ryhmän vetovoima häneen on riippuvainen tunnepohjaisen samastumisen mahdollisuuksista. Ja sitä vähemmän hän on kiinnostunut ryhmästä ja sen vuorovaikutussuhteista. Mitä opinnollisemmin suuntautunut ryhmä, sitä vähemmän sen kiinteys on riippuvainen jäsenten mahdollisuuksista tunnepohjaiseen samaistumiseen. (Mt. 110–115.)

Toinen opintokerhojen pääsuuntaus on *viihdytysuuntautuneisuus*, joka voi kehittyä jopa viihdytyskeskeisyydeksi. Mitä Alanen tarkoitti ’viihdytyksellä’? Sitä hän ei selvittä kovin tarkkaan. Käsitteen sisältö selkiytyy lukijalle lähinnä negatioiden kautta, lukemalla hänen analyysiaa (mt. 24–25) tavoitteiden ja toiminnan vastaamattomuudesta. Viihteellisyys merkitsi Alaselle ennen kaikkea ei-opinnollista ja ei-tavoitteista, lyhytjänteistä ja ensisijaisesti sosiaalista tyydytystä tuottavaa toimintaa. Siis jotakin sellaista, jota ”vakava” ja ”syvällinen” opiskelu ja ”totuutta” tavoitteleva sivistystyö ei saisi olla. Suhtaautuminen

viihdytyspyrkimyksiin tulee ratkaista sen mukaan, miten opintoryhmä täyttää tietyt (edellä mainitut) opinnollisuuden vaatimukset. Viihdytys tai ainakin viihtyminen voidaan hyväksyä, jos se ei muodostu ryhmässä päätehtäväksi – ryhmästä ei tule viihdytyskeskeistä – vaan viihtyminen liittyy opiskeluun ja tukee sitä (Komiteanmietintö 1950, 95; ks. myös Alanen 1969a, 13). On huomattava, että vaikka Alanen jakoi väitöskirjassaan opintokerho-opiskelijat opinnollisuus- ja viihdytysuuntautuneisiin, niin hän käytti empiirisen aineistonsa analyysissa myös luokkaa ”kaksisuuntaiset”, johon hän sijoitti sellaiset opiskelijat, joilla esiintyy molempia tavoitesuuntauksia.

Alanen ei kritisoinut yksin vapaan sivistystyön viihdytysuuntausta, näin tekivät myös eräät ulkopuoliset sekä alan edustajat itse. Muiden muassa Storbom (sit. Alanen 1969a, 24) on todennut, että:

vapaata sivistystyötä kokonaisuudessaan on silloin tällöin syytetty siitä, että korkeiden sivistys- ja opintotunnusten alla harjoitetaan viihteellistä näennäisopiskelua. On väitetty opinnollista vaatimustasoa niin alhaiseksi, että tämä on synynä runsaasti keskeyttämisiin; on sanottu kansansivistystyön ruokkivan illuusiota helposta sivistymisestä ja tekevän taiteesta hienommanlaatuista ajanvietettä, tiedosta tietokilpailuja. On otaksuttu, että ”suomalainen kansansivistystyö on pyrkinyt laskemaan tietoa ”kansan tasolle”, popularisoimaan, ja näin samalla tinkinyt tiedon älyllisestä tasosta. (mt.)

Vapaan sivistystyön edustajatkin olivat usein viitanneet näennäisopiskelun vaaraan eli tavoitteiden ja toimintavalmiuden vastaamattomuuden ongelmaan. Oli myös todettu, että vapaita opintoja harjoittavan aikuisen helmasynti on alttiampi itsepetokseen. Ihmiset ovat taipuvaisia kokemaan osallistumisensa niin, että he jo osallistumalla ovat tulleet siksi, mitä haluaisivat olla. Tällaista opiskelua on nimetty ”valeopinnollisuudeksi”. (Alanen 1969a, 24.) Joskus puhuttiin pilkalliseen sävyyn myös nuorisoseuratoiminnasta tai kirjeopiskelusta, jossa aktiivinen, pitkäaikainenkaan osallistuminen ei aina tuottanut kovin näkyvää opinnollista edistymistä.

Alasen opinnollisuuden korostaminen on ymmärrettävä ajankohdan, 1960-luvun kontekstissa. Viihteellisyyden ja sosiaalisuuden korostaminen olisi tuskin parantanut opintokerhojen valtioavun korotusmahdollisuuksia. Sen sijaan opiskelun opinnollisuuden osoittaminen ja konkretisointi vahvisti käsityksiä

opintokerhotyöstä vakavana opiskeluna ja korkeamman valtioavun ansaitsevana toimintana.

## Tutkimuksen tulokset

Tutkimustuloksensa Alanen tiivistä seuraavaan asetelmaan, josta käy ilmi opintokeskeisen opiskelun ”positiiviset” vaikutukset tutkittujen kriteerien kohdalla.

TAULUKKO 1. Opintokeskeisten ja viihdytyskeskeisten ”muotokuvat” (Alanen 1969, 111)

	Opintokeskeiset	Viihdytyskeskeiset
osallistuminen opintokokouksiin	<i>säännöllisiä</i>	<i>usein poissa</i>
kotitehtävien suorittaminen	<i>säännöllistä</i>	<i>epäsäännöllistä</i>
kerhotoiminnan jatkaminen	<i>varmaa</i>	<i>epävarmaa</i>
opintoaine-toivomukset	<i>jäsentyneitä</i>	<i>enintään yleisluontoisia</i>
jäsen- ja ohjaaja-odotukset	<i>tähdentää valmiuksia edistävään toimintaan</i>	<i>tähdentää suhdeominaisuuksia</i>
työtapa- ja toiminta-odotukset	<i>suosii oppinnollista tehokkuutta</i>	<i>suosii viihtyisää seurustelua</i>

Itseisarvoinen opiskelu ei saanut Alaselta kovin suurta huomiota osakseen, vaikka ’kehittyminen’ sisältyy hänen luokitteluunsa ja sitä on pidetty vapaassa sivistystyön keskeisenä tavoitteena. Hän tarkasteli kuitenkin mielenkiintoisella tavalla kehittymistavoitteita muun muassa psykologisten tutkimusten valossa ja yhdistää ne Maslowin kasvumotiiveihin (mt. 31–33). Alanen ei nähnyt instrumentaalisuuden ja vapaan sivistystyön itseisarvoisen opiskelun välillä ristiriitaa, sillä olihan opintokerhotyössä perinteisesti tähdennetty, että ”yleissivistyksen

tuntomerkkinä on alituinen, yhtämittaisesti jatkuva henkisten arvojen tavoittelu ...” (Liakka 1918, 4–5; Alanen 1969a, 32). Hän näki psykologisten tutkimustulosten tukevan vapaan sivistystyön vanhaa työhypoteesia, jonka mukaan ”puhdas” oppimisen ja kehittymisen tarve voi ylläpitää pitkäjänteistä, jatkuvasti uusia päämääriä tuottavaa opiskelua (mt. 33).

Alasen osallistumissuuntausten jakoa edistävään ja viihdyttävään (opinnollisuus- ja viihdytystavoitteisiin) on myöhemmin kritisoitu voimakkaasti. Seppo Niemelä (2002, 8) toteaa, että ”vanhahtavaan maineeseen ajautuneelle vapaalle sivistystyölle 60-luvulta lähtien annettu lääke oli se, että toiminnasta haluttiin tehdä vakavamielistä opiskelua”. Tälle ajattelutavalle loi pohjaa Niemelän mukaan juuri Alasen väitöskirja, jossa opintokerhon tavoitteet jaettiin kahteen pääryhmään: opinnollisiin ja viihdytyshakuisiin. Niemelä arvelee, että ”Viihteeksi koetusta sosiaalisuudesta tuli kokonaiselle sivistystyöntekijöiden sukupolvelle poisjuurittava ongelma” (mt. 87). Timo Toiviainen (2002, 69) näkee Niemelän tekstissä jopa ”henkisen isänmurhan” aineksia. Kritiikki on varmasti oikeutettua, mutta toisaalta on muistettava, että Alasen tavoitteena olikin ensisijaisesti tutkia opinnollisuutta ja sen merkitystä opintokerhotyössä. Tutkimuksessaan hän toteaa muun muassa seuraavan:

Opinnollistaminen lisää ryhmän vetovoimaa toisiin jäseniin ja vähentää toisiin. ....Sitä tosiasiaa ei kuitenkaan voida kiertää, että opinnollisen vaatimustason kohottaminen vähentää viihdyttämisen mahdollisuuksia ja rajoittaa samalla tietyissä suunnassa osallistumisen laajentumista. (Alanen 1969a, 116)

Alasen mukaan oppimistulosten kannalta arvokkain opiskelu vaatii aina ponnistelua, koska tietty ponnistelun elementti on tarpeen ennen kuin uusi idea voidaan hallita tai taiteellinen työ ymmärtää (mt.). Oppiminen tuli kuitenkin tehdä opiskelijoille niin helpoksi ja miellyttäväksi kuin mahdollista, mutta opintokerhon oli säilytettävä opinnollisuuden perusluonteiset tunnuspiirteet, jotta se voi ylimalkaan virittää tiedollista aktiivisuutta ja opintovalmiuksia (mt. 116–117). Alasen mukaan jäsenten tunnesuhteiden viljeleminen on opintokerhoissa tärkeä didaktinen tehtävä, mutta sen on jäsennyttävä ryhmien ja osallistujien tavoitteiden ja odotusten mukaan. (Alanen 1969a, 114.)

Tutkimuksensa loppupohdintoissa Alanen toteaa:

Vapaan sivistystyön sisässä taas opintokerhojen erityispiirteenä on – esim. kansalaisopistoihin verrattuna – erityisen hyvät mahdollisuudet yhdistää seurallisen yhdessäolon pyrkimykset opintotavoitteisiin – niidenkin keskuudessa, jotka eivät ole alttiita hakeutumaan eriytyneesti opinnollisiin toimintamuotoihin. Vaikka opintokerholaitoksen tehtävät ja ohjelmat ovat yhteiskunnan kaupungistuessa eriytyneet, opintokerhon luonteenomaisimpana tehtävänä voi ehkä sittenkin pitää persoonallisille suhteille rakentuvan pohtivan keskustelun organisoimista.” (Alanen 1969a, 118)

Sosiaalisuuden keskeinen merkitys aikuisopiskelussa on tullut selkeästi esille eräissä myöhemmissä tutkimuksissa (ks. Leistevuo 1998; Ikävalko 1989; Kankainen 1990; Saarenpää-Numminen 2005). Myöhemmin kun sosiaalisen pääoman teorit nousivat esiin yhteiskuntatieteissä alkoivat myös aikuiskasvatuksen tutkijat ja teoreetikot (esimerkiksi Field 1998; Schuller & Field 1998) soveltaa näitä ajatuksia tutkimuksiinsa ja korostaa yleensä sosiaalisen osallistumisen ja sitä kautta luotujen verkostojen merkitystä myös aikuisopiskelussa.

Alasen tutkimuksen keskeisenä ansiona oli ensinnäkin se, että hän selvitti ja täsmensi opiskelijoiden erilaisia opiskelusuuntauksia ja niiden vaikutusta opiskeluun ja oppimiseen (tutkijan ja opiskelijoiden intressi). Toiseksi, hän täsmensi opintojen ‘opinnollisuuden’ käsitettä (tutkijoiden ja käytännön toteuttajien intressi). Kolmanneksi, hän toi esille opinnollisuuden aseman ja merkityksen opintokerhotyössä, jonka arvostus oli tuolloin melko vähäinen (opintokerhot saivat vain pientä nimellistä valtionapua; päätöksentekijöiden intressi). Neljänneksi, hän osoitti opintokerho-ohjaajille opinnollisuuden merkityksen opiskelun laadulle ja tehokkuudelle (opinto-ohjaajien ja sivistysjärjestön intressi). Viidenneksi, hän selvitti, mikä on ryhmän vaikutus yksittäisten opiskelijoiden opiskeluun ja opinnollisuuteen (opinto-ohjaajien ja opiskelijoiden intressi).



## 5. OKELA-projekti

1970-luvun jälkipuolella järjestöjen sivistystyön rakenteissa ja toiminnassa tapahtui perusluonteisia muutoksia, joihin vuonna 1976 voimaan tulleella opintokeskuslailla oli ratkaiseva osuutensa. Lakiuudistus muutti valtionapujärjestelmää kahdella tavalla:

- 1) opintokeskusten voimavarat järjestöjensä opintotoiminnan ohjaamiseen ja kehittämiseen paranivat suuresti (80 %:n valtionapu yleiskuluihin ja muun muassa henkilöstön palkkaamiseen).
- 2) Kurssitoiminta tuli valtionavun alaiseksi edullisin ehdoin (80 % hyväksytyistä menoista), kun taas opintokerhojen avustus jäi edelleen vuosittain määrättäväksi eikä sanottavasti noussut. (Alanen 1992, 65.)

Opetusministeriön toimesta käynnistettiin vuoden 1976 opintokeskuslain soveltamista käytäntöön kartoittava seurantatutkimus (OKELA), jonka suorittajaksi valittiin Aulis Alanen. Loppuraportissaan Alanen (1986a) korostaa opinnollisuuden merkitystä yhtenä vapaan sivistystyön tehtävänä. Hän toteaa, että opinnollisuuden periaatteen toteuttaminen oli edelleen ongelmallista niin opintokerhoissa kuin kurssseillakin, koska uutena yhteiskunnan rakenteiden muuttumista heijastelevana piirteenä on ollut viihteellisuuden laajeneminen. Kun se aikaisemmin näkyi lähinnä nuorisokerhoissa, niin 1980-luvulla viihteellisyyttä esiintyi entistä enemmän myös eläkeläisten kerhoissa (mt. 230).

Lyhytkurssitoiminnan opinnollisuutta Alanen kritisoi viittaamalla niiden lyhytaikaisuuteen ja irrallisuuteen. Vielä kyseenalaisemmaksi kurssien opinnollisuus kävi, jos ne olivat luonteeltaan lähinnä tiedotustilaisuuksia tai joidenkin ei-opinnollisten käytännön toimien valmistelua (mt. 231).

Laki aiheutti sivistysjärjestöjen toiminnassa seuraavia vaikutuksia:

- kurseista tuli praktisia, kapea-alaisia ja järjestökeskeisiä, yhteiskunnallisen kokonaisnäkemyksen sijasta suuntauduttiin kapea-alaiseen järjestökoulutukseen,
- omaehtoisuuden sijasta kuljettiin kohti lisääntyvää tehtäväsidonnaisuutta,
- järjestäjien ohjaamien kurssiohjelmien lisääntymistä,

- rekrytointi suunnattiin aktiivijäsenten vähemmistöön ja
- opinnoista tuli lyhytkestoisia. (Alanen 1986a, 242.)

Kun Alanen (1986b, 60–65) esitteli ajatuksiaan uuden lain seurauksena sivistystyössä tapahtuneesta byrokratisoitumisesta ja valtiollisen ohjauksen lisääntymisestä sai hän osakseen voimakasta kritiikkiä. Työväen Sivistysliiton pääsihteeri Jussi Pikkusaari ei jaksanut uskoa mihinkään vapaata sivistystyötä uhkaavaan byrokratisoitumiseen ja valtiovallan lisääntyvään kontrolliin. Hänen mukaansa ajankohtainen taistelu sivistysjärjestöjen autonomian, omaehtoisuuden, vaikutusvallan, menestyksen ja yhteiskunnallisen merkityksen puolesta käydään muilla rintamilla (Pikkusaari 1986, 204). Alanen (1986c, 205–206) vastasi välittömästi oikoen joitakin Pikkusaaren väärinkäsityksiä. Molemmat pitivät kuitenkin tiukasti kiinni omista kannoistaan. Suurin mielipide-ero koski opetuksen järjestökeskeisyyttä ja valtiovallan ohjailua ja sen vaikutusta.

Joillakin tahoilla valtiovallan valvonnan lisääntymisestä oltiin hyvinkin huolestuneita (ks. Kantasalmi 2004, 49). Liisa Korhosen mukaan (2004, 73) viranomaisten valvonta oli 1970-luvun lopulla ja 1980-luvulla puettu ”opinnollisuuden” kaapuun. Opinnollisuus ymmärrettiin silloisessa kouluhallituksessa tietopuoliseksi opiskeluksi eikä ”pelkkään harjoitteluun” haluttu myöntää valtionapua. Opinnollisuuden vaatimus on nähty sivistystyöntekijöiden keskuudessa eräänlaisena Troijan hevosena, jonka avulla valtiovallan edustajat voivat kontrolloida vapaan sivistystyön opetussisältöjä (Korhonen 2004, 72–77). Alanenkaan ei pitänyt valtionkontrollin lisääntymistä hyvänä, mutta hän ”ymmärsi” sen tietyissä tilanteissa.

Hänen mukaansa valtionhallinnon ”tietopuolisuutta” korostava opinnollisuuden tulkinta oli ”yksipuolinen ja formaalinen” ja että se oli säilynyt kriteerinä valtionhallinnon rationaliteetin määräämänä. Jos opinnollisuuden kriteeriksi esittävän taiteen tai käytännön taitojen harjoittamisessa asetettaisiin vain, että toiminnan päätaavoitteena on taidollisen tason kohottaminen jatkuvassa oppimisprosessissa, olisi käytännössä hyvin vaikea vetää rajaa opintojen ja muiden aktiviteettien sekä opinnollisuuden ja viihteellisuuden väliin. (Alanen 1986a, 230.)

Valtionavun ulottaminen lyhytkurssien järjestämiseen oli tietysti tervetullut uudistus, mutta siihenkin liittyi omat ongelmansa. Lain mukaan niiden kohderyhmää ei saanut rajata ”toimeenpanevan” järjestön jäseniin, vaan kurssin piti olla avoin kaikille asiasta kiinnostuneille”. Näin opintokeskuksista tehtiin hallinnollisia yksiköitä, jotka peittivät yhteisöjen merkityksen ihmisten sivistystahdon ilmaisijoina ja oppimisympäristön sekä oppimisen arvomaailman luojina. (Korhonen 2004, 77.)

Keskeisimpänä tuloksena OKELA-tutkimuksesta oli, että vapaan sivistystyön perinteinen tehtäväkuva (kokonaispersoonallisuuden kehittäminen, omaehtoisuus, opinnollisuus, harrastusopinnot ja yhteiskunnallinen kasvatus sekä itsesääntelyn vapaus) ei enää ohjaa toimintaa. Tästä syystä Alanen esitti sivistysjärjestöjen tehtäväkäsityksen uudelleenarviointia, mutta ehdotus sai osakseen ymmärrystä vain yksittäisiltä henkilöiltä, ei sivistysjärjestöjen taholta (Tainio 2004, 88). Vasta laki vapaasta sivistystyöstä sai aikaan tehtäväkuvan uudistuksen 1998. Siinä vapaan sivistystyön tarkoitus kirjoitettiin täysin uudeksi:

”Vapaan sivistystyön tarkoituksena on elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta tukea yksilöiden persoonallisuuden monipuolista kehittymistä sekä kykyä toimia yhteistyössä sekä edistää kansanvaltaisuuden, tasa-arvon ja moniarvoisuuden toteutumista suomalaisessa yhteiskunnassa.”

On helppo havaita, että tehtäväkuva muistuttaa huomattavasti Castrénin vuonna 1929 muotoilemaa vapaan kansansivistystyön määritelmää.

## 5. Koonta

Miksi Alanen korosti niin voimakkaasti ”opinnollisuuden” merkitystä opintokerhotutkimuksissaan? Ja miksi hän tuntui väheksyvän, tai ainakin jätti vähemmälle huomiolle, opintojen sosiaalisen ja viihdyttävän merkityksen? Viihdytyskeskeisyys merkitsi Alaselle ei-opinnollisuutta, eli ei-tavoitteisuutta, ei-suunnitelmallisuutta ja epäsäännöllistä osallistumista. Hän ymmärsi viihteellisuuden varsinkin varhaisemmissa tutkimuksissaan hyvin kapea-alaisessa

merkityksessä. Hänen tutkimustuloksensa vahvistivat kiistattomasti, että viihdytyskeskeisten opiskelu oli pinnallista ja vähemmän suunnitelmallista sekä lyhytjänteisempää kuin opinnollisesti suuntautuneiden.

Kirjassaan *Johdatus aikuiskasvatukseen* Alanen (1985, 125) tuo uudelleen esille aikuisopintojen tavoitesuuntaukset: oppimis- ja viihteelliset tavoitteet. Hän arvioi, että harrastusopintojen viihteellisyys on kasvanut sitä mukaa kun osallistujamäärät ovat lisääntyneet (mt. 153). Osallistumisen tavoitteena on usein pikemminkin rentouttava yhdessäolo ja arkihuolista irtautuminen kuin oppiminen ja kehittyminen. Ajoittainen rentoutuminen on Alasen mielestä oikeutettua ja välttämätöntäkin, mutta oppimistavoitteista erillistyvä ja niille suorastaan vastakkainen viihde ei hänen mukaansa kuulu aikuiskasvatuksen tehtäviin. Viihteellisyys on erotettava viihtymisestä ja ihmissuhteista opintoyhteisön toiminnan elementteinä. Viihtyminen saattaa olla keino edistää oppimista, mutta mitä viihteellisempää toiminta on, sitä enemmän se lähenee passiivistumista aktivoitumisen sijasta ja sitä kauemmaksi ajaudutaan aikuiskasvatuksen tavoitteista. (Emt.)

Alanen ei missään vaiheessa väheksynyt sosiaalisuutta ja sen merkitystä opiskelussa. Päinvastoin, hän korosti sen merkitystä kaikissa opintokerhotutkimuksissaan, koska sillä on keskeinen vaikutus opinto-kerhon yleiseen ilma-  
piiriin, yhteisöllisyyteen ja opinnollisuuteen. Alanen keskittyi kuitenkin, erityisesti väitöskirjassaan, tutkimaan opinnollisuutta ja sen suotuisaa merkitystä ”vakavalle” opiskelulle. Yhtenä syynä tähän varmasti oli poliittisten päätöksentekijöiden epäilevä suhtautuminen opintokerho-opiskeluun. Opintokerhojen valtionapua pohtineiden komiteoiden jäsenten myönteinen suhtautuminen opintokerho-opiskeluun ei riittänyt. Myös poliittiset päätöksentekijät oli saatava vakuuttuneiksi toiminnan tarpeellisuudesta ja sen opinnollisuudesta. Se ei ollut helppoa, sillä asiaan vaikuttivat muun muassa poliittiset suhdanteet ja voimasuhteet. Koska järjestömuotoinen sivistystyö oli laajinta asutuskeskusten ja maaseudun työväestön keskuudessa, suhtautui keskiluokka ja oikeisto toimintaan epäillen. Opintokerhoja pelättiin käytettävän poliittiseen kiihotukseen ja yksipuoliseen opetukseen. Tästä syystä opintokerhojen valtionapu pysyi pitkään vaatimattomana. Opintokerhot saivat valtionapulakinsa ja varsin vaatimattoman valtionavun 1960-luvulla. Mutta vasta vuonna 1976 säädetty opin-

tokeskuslaki asetti tämän opintomuodon yhdenvertaiseen asemaan muiden vapaan sivistystyön organisaatioiden kanssa.

Mitä Alanen mahtaisi sanoa nykyisestä ”anything goes” -ajattelusta sekä markkinoiden ja kysynnän määräävyydestä? Onko hänen ajattelullaan jotain annettavaa tämän päivän aikuiskasvatukselle? Hän luultavasti jatkaisi aikuisopiskelun pinnallisuuksien ja retoriikan kritisoimista, varsinkin kun markkinaperusteinen suunnittelu antaa tähän runsaasti aihetta. Vaikka lainsäädännölliset rajat ovat avartuneet jatkuu keskustelu opinnollisuudesta ja näennäisopiskelusta edelleen.

Aamulehden päätoimittaja Matti Apunen kirjoitti asiasta kolumnissaan *Ruotsin koulujen noloin paljastus* (Aamulehti 26.11.2005). Siinä hän kertoi, että Ruotsissa oli käynnistynyt kiivas keskustelu peruskouluopetuksen tasosta. Eräässä tutkimuksessa oli havaittu, että joka kymmenennen oppilaan lukutaito oli ala-asteen tasoa. Tästä huolimatta osa heistä oli saanut arvosanaksi jopa kiitettävän. Tätä pidettiin Ruotsin lehdistössä yleisesti ”skandaalina”. Apunen toteaa:

Lahden yli on helppo naureskella ruotsalaisten vaikeuksille, mutta mikä meidät lopulta erottaa ruotsalaisista? Samat kasvatukselliset ja koulutuspoliittiset ihanteet ovat olleet voimassa Suomessa. Meillä on hellitty täsmälleen samoja naiveja perusajatuksia. Pehmeä puhe ja itseohjautuvien työryhmien kuin itsestään kasvava viisaus ovat korvanneet kovia oppivaatimuksia. Ponnistelu on vaarallista ja kaikessa pyritään välittömään hyvään oloon – ei siihen todelliseen tyytyväisyyteen, joka syntyy siitä kuin lapsi todella tuntee hallitsevansa aineen.

Apunen toteaa, ettei hän kaipaa takaisin kansakoulujen supertiukkoja nuttura-päisiä tätejä, vaikka eräs heistä tekikin hänestä elinikäisen lukijan, vaan opettajia, jotka saavat taas vaatia, ja vanhempia, jotka uskaltavat vaatia opettajia vaatimaan lapsiltamme.

Muutettavat muuttaen, edellä oleva kuvaa melko osuvasti myös aikuiskasvatusta. Markkinaperusteinen suunnittelu on johtanut määrällisen periaatteen korostumiseen laadun kustannuksella. ”Pehmeällä puheella” yritetään saada ihmiset tuntemaan olonsa mukavaksi opinnollisuuden kustannuksella. Itseohjautuvuudesta on tullut mantra, jota toistellaan ja johon opettajat uskovat, vaikka monissa tutkimuksissa on todettu, että halu ja kyky itseohjautuvuuteen

vaihtelee hyvin paljon eri väestöryhmissä. On helppo havaita, etteivät kaikki aikuiset halua päättää itsenäisesti omista asioistaan. Alanen tuskin luopuisi tässäkään tilanteessa opinnollisuuden vaatimuksesta aikuiskasvatuksen yhtenä olennaisena tunnuspiirteenä. Hän tunnisti ja tunnusti toki myös muunlaisenkin oppimisen (Alanen 1981), mutta tavoitteisuudesta ja opinnollisuudesta hän ei halunnut luopua missään vaiheessa<sup>6</sup>. Viihtymisen ja sosiaalisuuden hän hyväksyi täysin kunhan sillä vain edistettiin opiskelun opinnollisuutta. Alanen korosti sosiaalista aspektia kaikessa sivistystyössä ja pohti ansiokkaasti yksilön ja ryhmän suhteita monissa artikkeleissaan (Alanen 1969b, 53; Alanen 1971).

Nykyisin suhtautuminen hyvinkin erilaisiin tavoitteisiin tähtäävään opiskeluun on muuttunut huomattavasti sallivammaksi, koska nykyisessä vapaan sivistystyön valtionapulaissa ei aseteta enää mitään ehtoja opiskelulle kuten aikaisemmin. Tämä näkyy käytännön toiminnassa kirjavana ja joskus selvästi viihteellisenäkin opetustarjontana. Opinnollisuuden vaatimus hyväksyttiin aikanaan periaatetasolla kaikkien vapaaseen sivistystyöhön. Se on erottanut vapaan sivistystyön käsitteenä muista vapaa-ajan organisoituneista toiminnoista, yhteiskunnallisista aktiviteeteista ja erilaisten kulttuurilaitosten palveluista, jotka saattavat olla sivistysharrastuksia edistäviä, mutta eivät edusta tavoitteellisesti määräsuuntaan etenevää oppimista. (Alanen 1986a, 59–60) Olisi ilmeisesti aika pohtia jälleen kerran tässä uudessa tilanteessa, mitä ”opinnollisuus” merkitsee tämän päivän vapaassa sivistystyössä.

## Kirjallisuus

- Alanen, A. 1963. Opintokerhotyön näköaloja. Acta Academiae Socialis ser. B, vol. 1. Tampere Yhteiskunnallinen Korkeakoulu.
- Alanen, A. 1969a. Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotoiminta. Tutkimus aikuisten vapaista ryhmäopinnoista sosiaalisen osallistumisen muotona. Acta Universitatis Tamperensis ser. A, vol. 29. Tampere: Tampereen yliopisto.

---

<sup>6</sup> Esimerkiksi aikuiskasvatuksen määritelmissään Alanen korosti aina tavoitteellisuuden ja tarkoituksellisuuden keskeisyyttä kaikessa aikuiskasvatuksessa. Tämä koski sekä eriytynyttä että eriytymätöntä aikuiskasvatusta. (Alanen 1985.)

- Alanen, A. 1969b. Opintoryhmän johtaminen. Teoksessa V. Ruusala (toim.) Ryhmätyö aikuisopetuksessa. Helsinki: Tammi, 53–80.
- Alanen, A. 1971. Vapaus ja sidonnaisuus vapaassa sivistystyössä. Teoksessa E. Karjalainen (toim.) 1970. Vapaan sivistystyön tavoitteet. Helsinki: Weilin+Göös, s. 132–153.
- Alanen, A. 1981. Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) Elinikäinen kasvatustieteet. Porvoo: Gaudeamus, 14–26.
- Alanen, A. 1986a. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampere: Tampereen yliopisto, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23/1986.
- Alanen, A. 1986b. Järjestöjen sivistystyön byrokratisoituminen ja valtiollistuminen. Aikuiskasvatus 2/1986, 60–65.
- Alanen, A. 1986c. Sanamme eivät kulje heille... Aikuiskasvatus 4/1986, 205–206.
- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio Oy.
- Alanen, A. 1989. 24.5.1989 päivätty kirje Jukka Tuomistolle.
- Alanen, A. 1992. Aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 7.
- Allardt, E. 1964. Yhteiskunnan rakenne ja sosiaalinen paine. Helsinki: WSOY.
- Apunen, M. 2005. Ruotsin koulujen noloin paljastus. Kolumni: Aamulehti 26.11.2005.
- Field, J. 1998. Globalization, Social Capital and Lifelong Learning: Connections for our Times? Teoksessa A. Bron & E. Kurantowics (eds.) Adult education and democratic citizenship II. Kraków: Impuls Publisher.
- Haapio, M. & Toiviainen, T. 1972. Unohdetut aikuisopiskelijat. Helsinki: Weilin+Göös.
- Houle, C. 1961. The Inquiring Mind. A Study of Adult Who Continues to Learn. Madison.
- Husén, T. et al. 1962. Vuxna lär. Föreläsningar och metoder i vuxenundervisningen. Stockholm: Liber.
- Huuhka, K. 1955. Talonpoikaisnuorison koulutie. Yhteiskunnallinen Korkeakoulu. Historiallisia tutkimuksia 43. Forssa: Forssan Kirjapaino Oy.
- Ikävalko, Y. 1989. Sosiaalisten kontaktien merkitys osallistumista edistävänä tekijänä kansalaisopisto-opiskelussa. Tampere: Tampereen yliopisto, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Kankainen, Katri 1990. Työväenopisto-opiskelun juuret aikuisopiskelijan elämässä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Kantasalmi, K. 2004. Kansan Sivistystyön Liitto: Toimintalinjoja ja refleksiivisyyden pulmia. Teoksessa Kantasalmi, Korhonen & Tainio, Tekstejä järjestötoiminnasta sivistystyöstä. Vantaa: KSL.
- Karjalainen, E. 1970. Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Helsinki: Weilin+Göös.
- Komiteamietintö 1950: 2. Opintokerhokomitean mietintö. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Korhonen, L. 2005. KSL-pedagogiikan kaaria omakohtaisen kokemushistorian kautta. Teoksessa Kantasalmi, Korhonen & Tainio, Tekstejä järjestötoiminnasta sivistystyöstä. Vantaa: KSL.

- Lehtola, V. 1937. Julistus ja epäily vapaassa kansansivistystyössä. *Opintoveri* 2/1937, 27–31.
- Leistevuo, A. 1998. Sosiaaliset motiivit ja sosiaalinen toiminta aikuisopiskelussa. *Acta Universitatis Tamperensis* 584. Vammala: Tampereen yliopisto.
- Liakka, N. 1916. Kirjastoasiasta: mietteitä ja esityksiä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Liakka, N. 1918. Opintokerho edistysseuroissa. SNL:n esitelmä 20. Helsinki.
- Niemelä, S. 2002. Kansansivistysten kadottaminen. *Aikuiskasvatus* 22 (2), 84–91.
- Oittinen, R. 1943. Harrastus ja sen merkitys vapaassa kansansivistystyössä. Teoksessa *Vapaa kansansivistystyö. Kansansivistysopillisen yhdistyksen vuosikirja 1943*. Tampere: Tampereen työväen kirjapaino, 25–42.
- Pikkusaari, J. 1986. Järjestöllisen sivistystyön valtiollistuminen. *Aikuiskasvatus* 4/1986, 201–204.
- Saarenpää-Numminen, M. 2005. Kansalaisopisto-opiskelun merkitys aikuisten elämässä. Taide- ja taitoaineiden opiskelijoiden käsitykset opiston yksilöllisistä ja yhteisöllisistä merkityksistä. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Schuller, T. & Field, J. 1998. Social capital, human capital and the learning society. *International Journal of Lifelong Education* 17 (4), 226–235.
- Tainio, J. 2004. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttumisesta järjestöoppimiseen eli elinikäiseen oppimiseen järjestöissä. Teoksessa *Kantasalmi, Korhonen & Tainio, Tekstejä järjestöllisestä sivistystyöstä*. Vantaa: KSL.
- Toiviainen, T. 2002. Vapaan sivistystyön visiot. Castrénilaista laatuviiniä uusissa tammitynnyreissä. Helsinki: Helsingin kaupungin suomenkielinen työväenopisto.
- Wuorenrinne 1952. Taisteleva kansansivistystyö: ajatuksia, havaintoja, kokemuksia 30-vuotiselta taipaleelta. Helsinki: Tammi.